

L'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE

Ahmad Nawafleh¹, Elie Alrabadi², Batoul Al-Muhaissen³

RÉSUMÉ

Cette étude entend mettre en relief l'importance de l'enseignement de la grammaire dans la classe de français langue étrangère et discuter de la place réservée à la grammaire dans les différents courants méthodologiques. Parallèlement, nous examinerons les résultats d'une enquête effectuée auprès d'étudiants jordaniens apprenant le français dans un contexte universitaire. Nous constaterons à la lecture de ces résultats que les apprenants ont de sérieuses difficultés en français qui affectent leur motivation et leur maîtrise des formes orales et écrites du français. Cela exige pour l'enseignant, d'avoir recours à des activités dynamiques impliquant davantage les apprenants dans leur apprentissage, afin de les motiver. Notre recherche s'achèvera par des pistes de réflexion et des propositions didactiques pouvant contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français en Jordanie.

Keywords: Enseignement/ apprentissage; classe de FLE; grammaire explicite-implicite; propositions didactiques.

1. Introduction

La didactique des langues a connu au fil du temps de nombreux bouleversements et des évolutions qui n'ont épargné aucun aspect de l'enseignement des langues étrangères. La grammaire et son rôle dans l'enseignement des langues ont été au centre de ces changements et cela de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle. De nos jours, apprendre une nouvelle langue consiste à s'approprier des compétences variées permettant de communiquer dans cette langue. Parmi ces compétences figure la compétence grammaticale qui mérite une attention particulière.

La littérature nous renseigne que le terme *grammaire* connaît plusieurs acceptions et se prête à des interprétations multiples variant au gré des théories linguistiques considérées. La maîtrise des éléments grammaticaux permet de construire des phrases et des textes, et aide également à perfectionner l'orthographe, notamment dans les langues qui contiennent des marques morphologiques muettes telles que le français (Nadeau et Fisher, 2011: 1). Par conséquent, de toutes les définitions que nous propose la littérature, nous retenons celle suggérée par Dubois et al. (1973: 238) en ce qu'elle nous semble assez claire et complète: « *La description des morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes et de leurs combinaisons pour former des mots ou des phrases* ».

L'exploitation de la littérature permet aussi de noter que les différents courants méthodologiques se rencontrent sur la nécessité de l'insertion des composantes grammaticales dans l'enseignement des langues. Ils divergent cependant sur le *quand* et le *comment* de son insertion, c'est-à-dire à quel stade, à quel niveau et en suivant quelle méthode.

En effet, la maîtrise lacunaire des éléments grammaticaux qui se concrétisent par des erreurs répétées (d'orthographe, de conjugaison ou d'accord, etc.) amène souvent les enseignants et les apprenants à considérer la maîtrise de la grammaire comme étant une condition préalable et nécessaire à l'appropriation adéquate d'une langue étrangère (LE). Les recherches de Fougerouse (2001: 166) démontrent à cet égard que certains enseignants considèrent la grammaire comme étant la composante linguistique la plus importante en classe de langue et qu'elle se situe prioritairement, devant le lexique, la civilisation et la phonétique. De même, les apprenants en ont besoin afin de comprendre le fonctionnement de la langue et d'en faire une utilisation correcte: comment le sens est-il organisé et

¹Université de Muthah²Université du Qatar, ³Université du Yarmouk. Received on 13/2/2020 and Accepted for Publication on 2/6/2020.

véhiculé par les règles grammaticales et par la morphologie des mots? (Courtyllon, 2003: 116).

Cette connaissance est certes nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des LE et permet, avec le vocabulaire, d'effectuer des tâches communicatives (Widodo, 2004: 122 et Chiss, 2002: 13). Or, certains auteurs relativisent l'importance de cette connaissance et pensent que l'on ne devrait pas y attacher une attention excessive car une bonne maîtrise des règles grammaticales n'est pas une condition suffisante ou un garant pour pratiquer correctement la LE (Besse, 1985: 17). De même, il n'est pas nécessaire de savoir analyser une langue pour bien s'exprimer (Charaudeau, 2014: 14). Courtyllon (2003: 114), pour sa part, souligne qu'en didactique des langues, l'enseignement de la grammaire ne consiste pas toujours à former des linguistes ou des grammairiens, mais des apprenants ayant une connaissance des formes de la langue.

Quant à nous, il nous est d'emblée difficile d'appuyer telle ou telle vision de l'enseignement de la grammaire sans tenir compte des besoins d'apprenants et de leurs objectifs, et sans considérer les contraintes institutionnelles. Par exemple, quand il s'agit d'enseigner la LE à des apprenants qui seraient de futurs enseignants de la langue cible, il importe alors de privilégier un enseignement progressif et extensif de la grammaire tout en variant les méthodes (enseignement implicite et explicite) et en les adaptant au niveau des apprenants et au contenu du cours. Dans cette perspective, la grammaire ne devrait pas être systématiquement un objectif en soi au début de l'apprentissage, mais un outil au service de la compréhension et de la production orale et écrite correcte de la langue cible (Vigner, 2004: 15). Ceci étant dit, la connaissance grammaticale devrait permettre de maîtriser tout d'abord un certain type de descriptions/simulations en vue de parvenir à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue (Germain et Séguin, 1998: 33). L'intériorisation de cette connaissance se construit progressivement par l'apprenant et le rôle de l'enseignant est de le guider dans ce processus.

Ce qui précède dévoile que les points de vue se divergent sur le lieu que l'on devrait attribuer à la grammaire dans la didactique des langues. Il en va de même pour le choix de méthodes et de stratégies d'enseignement qui devraient d'ailleurs prendre en considération de nombreux facteurs dont les besoins des étudiants apprenant le français à des fins professionnelles.

Ainsi, soucieux de bien cerner la question de l'enseignement de la grammaire, nous allons dans un premier temps nous interroger sur la place accordée à la grammaire dans les principales méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cela nous permettra de mettre en relief les démarches que nous pourrions préconiser pour l'enseignement de la grammaire ainsi qu'un certain nombre de choix méthodologiques, tel que l'emploi de la langue maternelle ou étrangère.

Dans un deuxième temps, nous discuterons des résultats d'une enquête effectuée auprès d'étudiants jordaniens apprenant le français dans un contexte universitaire. La recherche consistera à accentuer les pratiques d'enseignement/apprentissage de la grammaire tout en soulignant les points positifs et, le cas échéant, les points négatifs suivant les réponses des apprenants concernés.

Dans un troisième temps, et en vue des résultats de l'enquête, nous présenterons des propositions didactiques et des pistes de réflexion susceptibles de participer à l'amélioration de l'enseignement de la langue française en Jordanie.

1. La grammaire dans la didactique des langues

L'enseignement de la grammaire a effectivement connu des hauts et des bas dans la didactique des langues. Un bref examen des principales méthodes d'enseignement/apprentissage des langues permettra de le vérifier.

1.1. La méthodologie traditionnelle

Dans cette méthodologie, la grammaire était considérée comme l'un des piliers de l'enseignement des langues (El Fitouri, 2003: 25), et chaque leçon était habituellement articulée autour d'un point grammatical (Cuq et Gruca, 2003: 235). L'enseignement de la grammaire se faisait généralement de manière déductive consistant à présenter et à expliquer les règles grammaticales et leurs exceptions. Ensuite, on avait recours à des exemples d'application afin de vérifier si les règles ont été apprises et comprises.

1.2. La méthodologie directe

Cette méthode accorde la priorité à la forme orale et à la prononciation, et elle place l'écrit en deuxième lieu (Germain, 1993: 127; Cuq et Grua, 2003: 237). Il en est quasiment de même pour les règles grammaticales car elles ne sont expliquées ni dans la langue maternelle, ni dans la LE (Cuq et Gruca, 2003: 257). Il s'agit d'apprendre la grammaire de manière inductive consistant à présenter les exemples et à obliger les élèves à faire un effort personnel de découverte de la règle à partir d'exemples donnés (Puren, 1988: 132; Germain, 1993: 130). La tâche de l'enseignant est de sélectionner les phrases en fonction de leurs similitudes grammaticales et de les présenter à l'apprenant en tenant compte son bagage lexical limité (surtout au niveau débutant). Ces stratégies sont censées éviter l'apparition de l'erreur qui est rejetée dans la méthodologie directe (Puren, 1988: 90-91).

1.3. La méthodologie audio-orale

Dans cette méthodologie, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir un réseau d'habitudes au moyen de l'imitation et de la répétition sans qu'il soit nécessaire de penser pour produire des énoncés corrects (Germain, 1993: 143; Cornaire et Raymond, 1999: 5; Cuq et Gruca, 2003: 238). On prédit que les quatre compétences (compréhension et production orales, compréhension et production écrites) devraient y être visées, mais la priorité est souvent accordée à l'oral.

Les éléments de chaque leçon sont présentés sous forme de dialogues à imiter et à mémoriser ce qui permet l'acquisition inductive et implicite de la grammaire et privilégie la forme au détriment du sens (Tagliante, 1999: 31; Cuq et Gruca, 2003: 239). On répète intensivement les différentes structures étudiées de la langue courante afin de permettre aux apprenants d'acquérir implicitement et sans explication les règles grammaticales (Galissou et Coste, 1986: 254; Robert, 2002: 84). Quant aux erreurs, elles doivent être évitées grâce à la graduation grammaticale strictement programmée par l'analyse contrastive (Puren 1988: 303-304; Gaonac'h, 1987: 22; Germain, 1993: 146). Cette méthode interdit également l'usage systématique de la langue maternelle dans la classe de langue soit pour l'enseignement soit pour l'explication (Martinez, 1996: 59).

1.4. La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV vise à développer les quatre compétences, mais la priorité reste pareillement accordée aux formes parlées de la langue, notamment celles de tous les jours (Besse, 1985: 44). L'enseignement de la grammaire est implicite, mais il doit se faire en situation dialoguée et sans explication des formes présentées car c'est la pratique de la règle, plutôt que sa formulation qui est efficace dans la communication (Galissou et Coste, 1986: 254; Besse, 1985: 41; Cuq et Gruca, 2003: 243). Les tenants de cette méthodologie estiment que l'induction pourrait assouplir les habitudes intellectuelles et favoriser, par conséquent, le développement de l'intuition linguistique permettant d'accéder rapidement à une connaissance opératoire de la langue. Enfin, le recours à la langue maternelle devrait être évité dans cette méthodologie (Puren, 1988: 344), mais l'erreur est habituellement tolérée puisqu'il renseigne sur l'état de l'*interlangue* de l'apprenant qui montre l'état du progrès de son apprentissage.

1.5. L'approche communicative

Le terme « *approche communicative* » a été, selon Bérard (1991: 6), utilisé pour faire référence à des démarches et à des pratiques d'enseignement très diverses. Selon le premier courant de cette approche, apprendre une langue ne consiste pas à s'approprier un ensemble d'habitudes langagières mais à apprendre à communiquer en communiquant, cela signifie que l'objet à apprendre est la langue et que le moyen pour y parvenir est également la langue (Cicurel, 1985: 9). Les aspects linguistiques (phonèmes, structure, lexique) constituent la compétence grammaticale qui n'est qu'une composante parmi d'autres (sociolinguistique, socioculturelle, stratégique, discursive, référentielle, relationnelle, situationnelle) au service de la communication (Coste, 1979: 98; Widdowson, 1981: 11; Bachman, 1981: 53; Boucher, 1986: 153; Besse et Porquier, 1991: 176; Germain, 1993: 202-203).

L'approche communicative conçoit l'enseignement de la grammaire dès le début de l'apprentissage d'une langue, et cela en suivant une perspective *notionnelle-fonctionnelle* fondée sur le sens qui devrait primer sur la forme (Courtillon, 2001: 163; Cuq et Gruca, 2003: 267). Besse (1974: 38) décrit parfaitement le premier courant de

l'approche communicative des années 70, notamment l'enseignement de la grammaire, en précisant que: « *Nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu des grammaires* ». Selon ce courant, la grammaire doit être enseignée de manière implicite en amenant l'apprenant à découvrir la forme correcte (Corder, 1967: 14). Cette démarche, selon De Salins (1996: 119), semble être la plus efficace. Elle consiste à découvrir les règles dans le contexte et grâce au contexte et sans la consultation d'une grammaire ou l'explication du professeur.

Or, certains linguistes et didacticiens reprochent à ce courant communicatif le rejet du recours à l'enseignement explicatif et analytique de structures grammaticales (Germain, 1993: 210; Fougerouse, 2001: 166; Billy et Cohen, 2009). À titre d'exemple, Defays (2003: 254), explique que l'enseignement grammatical est banni parce que les concepteurs croient à tort que la grammaire perturbe l'apprentissage au lieu de le favoriser. Or, on ne peut pas se passer de connaissances grammaticales dans les pratiques langagières (Fougerouse, 2001: 166), et l'enseignement grammatical ne consiste pas uniquement dans la simple transmission de connaissances mais dans la construction de ces connaissances (Legros et al., 2002: 28). Dans la même lignée, Chiss (2002: 9) et Besse et Porquier (1991: 158), estiment qu'une approche méthodologique et didactique devrait être globale et structurale, c'est-à-dire qu'elle devrait porter sur le sens et la forme de la langue car l'enseignement de la grammaire est indispensable pour la production/réception des énoncés.

Une autre explication de la marginalisation de l'enseignement explicite de la grammaire peut se lire dans l'influence de la théorie du *Moniteur* de Krashen (1988) et Krashen et Terrell (1983). Selon cette théorie, l'acquisition d'une LE se fait de la même manière que celle de la langue maternelle, c'est-à-dire de manière inconsciente et naturelle par exposition à cette langue.

Mais les connaissances implicites présentent des limites importantes et certaines règles peuvent résister à un apprentissage implicite, et requièrent pour cela un enseignement explicite (Nadeau et Fisher, 2011: 6-7). Un enseignement adéquat, selon Lightbown et al. (2002: 452-453), devrait permettre à l'apprenant d'acquérir à la fois une aisance pour communiquer et une capacité grammaticale pour s'exprimer correctement et, le cas échéant, pour s'auto-corriger. Cela est particulièrement indispensable pour les apprenants soucieux d'avoir un haut niveau de maîtrise de la LE (Nassaji et Fotos, 2004: 137; Swain, 2000: 99), c'est par exemple, le cas de nos apprenants qui seront pour partie de futurs enseignants.

Ainsi, les critiques du premier courant de l'approche communicative ont motivé l'apparition, à partir des années 1990, de nouveaux courants méthodologiques afin de combler le vide, c'est-à-dire l'absence de la langue écrite et de la grammaire explicite (Billy et Cohen, 2009). Parmi ces courants, nous citons « l'éclectisme » de Puren (1994, 1997): « *la fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique* » (Puren, 1997: 12).

Ce courant est, d'après Cuq et Gruca (2003: 249), un réajustement méthodologique qui s'était installé sur les lignes de force du courant communicatif avec un recours plus systématique à la grammaire, au lexique et à la correction phonétique. Toutefois, le courant le plus réputé et le plus « à la mode » aujourd'hui est celui de la perspective actionnelle.

1.6. La perspective actionnelle

Le courant actionnel s'est développé aux alentours des années 2000. Ce courant n'est pas vraiment une nouvelle méthodologie, mais il serait plutôt une nouvelle perspective dans la didactique des langues Beacco (2010: 60-61), ou une continuité de l'approche communicative (Bérard, 2009: 36). Selon ce courant, l'objectif de l'apprentissage n'est plus la communication en soi mais la capacité d'accomplir une action de manière adéquate (Bouguignon, 2006: 69).

Cette nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage s'est éclairée avec la publication des travaux réalisés par le Conseil de l'Europe du *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues* (CECR) ce qui a donné lieu à l'apparition de l'approche dite actionnelle. Celle-ci est définie par le CECR comme étant: « *une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (2005: 15).

Selon le CECR (2005: 86), la compétence communicative comporte des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La compétence linguistique couvre les ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et reformulés (CECR, 2005: 87). Quant à la compétence grammaticale, elle se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir comme l'ont souligné Puren, Bertocchini et Costanzo (1998: 145) ou encore le CECR en ces termes: « *la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites* » (2005: 89).

Selon le CECR, les langues sont basées sur une organisation de la forme et du sens « la double articulation du langage » que les apprenants sont censés acquérir simultanément (CECR, 2005: 91). Cela met la compétence grammaticale au centre de la compétence communicative puisqu'elle sert à organiser des phrases permettant de transmettre du sens. La grammaire devrait être apprise de manière inductive par l'exposition à des données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques, ou par des textes conçus spécialement pour montrer les formes grammaticales et leur fonction (CECR, 2005: 116). Or, les nouveaux éléments grammaticaux ou les points difficiles peuvent se suivre d'explications et d'exercices formels.

En résumé, l'enseignement de la grammaire doit être implicite, déductif et contextualisé. Le CECR propose donc une démarche inductive dans laquelle les exemples permettent aux apprenants de découvrir les règles des structures abordées. Il encourage aussi les enseignants à élaborer les actions en fonction des besoins langagiers, des motivations et des ressources de l'apprenant (CECR, 2005: 4). L'enseignant pourrait également tenir compte du profil des apprenants, notamment de leur culture scolaire.

En fin de compte, la revue de la littérature spécialisée permet de souligner que, dans la démarche didactique, il y a deux tendances principales: l'une consiste à enseigner et à expliquer les règles grammaticales (démarche explicite) afin de faciliter l'accès à la connaissance de la langue tandis que l'autre consiste à découvrir les règles grammaticales (démarche implicite) sans les expliquer, car elles seront découvertes en contexte (Besse et Porquier, 1991: 181). De même, nous constatons que les méthodes qui s'intéressent de manière égale à l'enseignement de l'écrit et de l'oral prônent l'enseignement explicite de la grammaire. En revanche, les méthodes qui favorisent l'enseignement de l'oral au détriment de l'écrit préconisent l'enseignement implicite de la grammaire.

Après avoir exploré la place de la grammaire dans certaines méthodes d'enseignement, il convient d'exposer la méthodologie de notre étude et l'analyse de ses résultats.

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Le contexte de l'étude

Cette recherche est effectuée, entre décembre 2018 et janvier 2019, au département des langues européennes de l'université de Mutah. En Jordanie, l'anglais est la première LE et le français se réserve la deuxième place. Le français est enseigné dans des écoles publiques et privées en tant que matière facultative pour les classes de 8e, 9e et 10e (Zanchi 2016: 205). Il est également enseigné dans cinq universités publiques et deux universités privées. L'apprentissage du français dans les universités a pour objectif l'obtention d'une licence, diplôme qui prépare les futurs professeurs de FLE et répond aux besoins du marché du travail.

La grande majorité des étudiants commencent leur apprentissage du français à l'université. Ils suivent des cours couvrant les différents aspects de la langue française (des cours intensifs de français, des cours de grammaire, d'expression orale et d'expression écrite, etc.). Après quatre années d'apprentissage, les étudiants devraient avoir un bon niveau en français, mais ce n'est pas toujours le cas. Nos expériences d'enseignants à l'université de Mutah et à celle du Yarmouk, nous permettent de constater que beaucoup d'étudiants de quatrième année éprouvent des difficultés à l'oral comme à l'écrit. Cela est confirmé par le centre du développement académique et de l'assurance de qualité pour l'enseignement. Les derniers résultats de l'examen du *centre académique jordanien* de l'année universitaire 2018/2019 indiquent que les étudiants des universités citées éprouvent des difficultés de compréhension et de production écrites, en littérature, en

linguistique et en lexicale. Au final, ces compétences ne sont pas suffisamment maîtrisées par les apprenants.

Des résultats semblables ont été soulevés par Alkhatib (2014: 319) pour les étudiants de de l'université d'Al-Albayt. Dans sa recherche, Alkhatib souligne que certains étudiants sortent de l'université avec un niveau très faible et sont incapables d'écrire un petit texte en français sans commettre une dizaine de fautes de langue. Cette défaillance pourrait, *a priori*, renvoyer au défaut de motivation et d'efforts personnels fournis par les apprenants. Enfin, il convient de souligner que les pratiques pédagogiques du système éducatif jordanien se caractérise généralement par la répétition, l'apprentissage par cœur et la récitation ce qui favorise dès l'enfance la faculté de mémorisation et de récitation, mais préjudiciale à la réflexion (Zanchi, 2016: 222).

2.2. Le corpus

Pour la réalisation de cette enquête, nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire quantitatif auprès d'étudiants en 1e, 2e, 3e et 4e années de leur apprentissage du français. Le corpus se compose de 28 questions dont des choix multiples et des questions ouvertes (Tableau 1). L'objectif de cette enquête est de diagnostiquer l'état actuel de l'enseignement du français dans un contexte universitaire, notamment l'enseignement de la grammaire. La recherche aboutit parallèlement à mettre l'accent sur les obstacles que confrontent les étudiants jordaniens apprenant le français dans un contexte exolingue.

Tableau 1: Questions de l'enquête.

Q1	Est-ce que c'était votre choix d'étudier le français? oui ou non?	Q15	Quelles sont les ressources auxquelles vous avez recours?
Q2	Êtes-vous satisfait de votre choix et de votre spécialité?	Q16	La grammaire est-elle nécessaire pour acquérir une compétence orale?
Q3	Êtes-vous satisfait de votre niveau en français?	Q17	La grammaire est-elle nécessaire pour acquérir une compétence écrite?
Q4	Vous vous sentez mieux à l'oral ou à l'écrit?	Q18	Quel est le taux de concentration sur l'enseignement grammatical?
Q5	Etes-vous satisfaits de votre niveau à l'écrit?	Q19	Comment la grammaire est-elle enseignée dans la classe?
Q6	Êtes-vous satisfaits de votre niveau à l'oral?	Q20	Comment les règles grammaticales sont-elles présentées et sous quelles formes?
Q7	La peur de parler en français est-elle due à une maîtrise lacune en: lexicale, phonétique, grammaire, tous?	Q21	Êtes-vous satisfaits de votre maîtrise des éléments grammaticaux?
Q8	Aimeriez-vous avoir un bon niveau en français?	Q22	Quel type d'enseignement vous semble le plus efficace?
Q9	L'organisation de la salle de classe et des sièges permet-elles le travail en petits groupes?	Q23	Quel est le pourcentage de l'usage du français dans les cours?
Q10	Quel est le taux de votre participation dans les cours?	Q24	Précisez le pourcentage de l'usage de l'arabe dans les cours !
Q11	Quel est le pourcentage des échanges verbaux entre les apprenants?	Q25	Préférez-vous que l'enseignement et l'explication soient en arabe?
Q12	Utilisez-vous le cahier d'exercices pour vérifier votre maîtrise des éléments grammaticaux?	Q26	Est-ce que les enseignants corrigent vos erreurs?
Q13	Utilisez-vous des manuels ou des supports écrits dans la classe?	Q27	La correction des erreurs se fait-elle durant la lecture et les interactions?
Q14	Avez-vous recours à des ressources pour l'apprentissage de la grammaire?	Q28	La correction des erreurs se fait-elle après la production orale?

2.3. Analyse des données

Le département compte deux centaines d'étudiants, ce qui nous a permis de récupérer 204 copies. Pour l'analyse des données, nous avons réparti les questions en cinq catégories portant respectivement sur: la motivation des apprenants et le degré de maîtrise de français, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage suivies par les acteurs de la classe, les méthodes adoptées pour l'enseignement des points grammaticaux, l'usage du français et de l'arabe dans la classe de FLE et sur les stratégies de correction des erreurs.

Les résultats de l'enquête de cette étude concernent effectivement une université concrète, mais nos expériences d'enseignants à l'université de Mutah et à celle du Yarmouk permettent de noter qu'ils seront assez représentatifs et pourront se généraliser aux autres départements de français dans le pays. En effet, les différents contextes universitaires sont similaires. Les apprenants jordaniens partagent le même héritage culturel et la même culture éducative. Ils commencent habituellement tous leur apprentissage du français à l'université. De plus, la grande majorité des enseignants de FLE ont suivi la même formation initiale dans les universités jordaniennes et ont tous suivi leurs études supérieures en France.

2.3.1 Motivation et maîtrise de la langue

Il convient de souligner que la procédure d'admission dans les universités publiques jordaniennes est souvent conditionnée par la moyenne générale obtenue au baccalauréat par le candidat. Le score déterminera l'admission à l'université et dans la spécialité choisie. Dès lors, les élèves ayant obtenu des moyennes basses, devront accepter les spécialités qu'on leur propose ou bien ils pourront s'orienter vers des universités privées. Celles-ci sont, bien entendu, beaucoup plus chères que les universités publiques. Ainsi, il arrive qu'un élève soit contraint d'étudier une spécialité qui ne rentre pas dans ses préférences. Cela se traduira donc par un manque de motivation envers ses études, facteur déterminant, rappelons-le, dans l'apprentissage d'une LE.

La première question (Q1) de l'enquête consiste à savoir si les apprenants ont choisi ou étaient contraints de s'inscrire au département des langues et d'apprendre le français. La moitié des étudiants (50%) expriment que c'était leur propre choix et l'expliquent, d'une part par leur amour de la langue et de la culture françaises et d'autre part, par l'avantage d'apprendre simultanément deux langues: le français en tant que spécialité majeure et l'anglais en tant que spécialité mineure. En revanche, 15% d'étudiants expliquent que c'était un choix par défaut, il en serait *a priori* de même pour 35% des étudiants qui ont ignoré la question.

Quand on questionne les apprenants sur l'opportunité qui leur est offerte d'apprendre le français (Q2), la grande majorité des apprenants (68.6%) sont satisfaits de leur choix tandis que certains d'autres expriment leur frustration. Il est possible que ce sentiment négatif soit corrélé, entre autres, aux difficultés d'apprentissage et de maîtrise des différents aspects de la langue française ou à la difficulté de trouver du travail comme enseignant de français. En effet, la réponse à la troisième question (Q3), qui tend à préciser le niveau des apprenants en français, fait ressortir que 132 étudiants (63.7%) maîtrisent relativement bien le français. 30 étudiants (14.7%) énoncent avoir un niveau plutôt faible et 44 étudiants (21.6%) prétendent avoir un très bon niveau. Cela nous a conduit, par la suite, à leur demander quel aspect du français ils maîtrisaient le mieux (Q4), à savoir: l'oral ou l'écrit. Les réponses révèlent que certains étudiants (146, soit 72.5%) se trouvent plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral contre 48 étudiants (24%) qui se trouvent mieux à l'oral qu'à l'écrit. En revanche, peu d'étudiants (10, soit 3.5%) avouent être faibles à l'oral comme à l'écrit.

Les cinquième et sixième questions (Q5 et Q6) qui visent à savoir si les apprenants sont satisfaits de leur niveau à l'écrit et à l'oral font ressortir des résultats en harmonie avec les réponses à la 4^e question. En effet, les données confirment que les apprenants se sentent plus performants à l'écrit qu'à l'oral. Les réponses données quant à la satisfaction de leur niveau à l'écrit démontrent que 49 étudiants (24%) sont très satisfaits de leur niveau à l'écrit et que le pourcentage est identique pour les insatisfaits (49 étudiants: 24%). En revanche, la majorité des apprenants (106 étudiants, soit 52%) estiment que leur compétence écrite est relativement bonne. Quant à leur niveau à l'oral, très peu d'apprenants (20 étudiants, soit 8.34%) sont vraiment satisfaits de leur compétence contre 75 étudiants (36.76%) qui déclarent avoir un niveau plutôt médiocre. Enfin, 112 étudiants (54.9%) expriment être bien satisfaits de leur

performance à l'oral. En peu de mots, il s'avère que la compétence écrite des apprenants est meilleure que leur compétence à l'oral.

Le niveau faible des apprenants à l'oral peut constituer un véritable obstacle aux interactions verbales puisqu'il traduit l'insécurité linguistique des apprenants. En effet, les réponses des apprenants à la septième question (Q7), confirment que ce sentiment est souvent dû soit à l'ignorance des éléments phonétiques (35 étudiants, 17.2%), soit à un manque de lexique (31 étudiants, 15.1%) ou encore à une maîtrise insuffisante de la grammaire (15 étudiants, soit 7.4%). Or, la grande majorité des apprenants (123, soit 60.3%) attribuent cette peur à l'acquisition lacunaire des différents aspects linguistiques de la langue française.

Les réponses des apprenants à la huitième question (Q8) portant sur la volonté des apprenants à améliorer leur performance en français, permettent de noter que 90.2% des étudiants expriment une ambition et une volonté sérieuse d'acquérir un *très bon niveau* en français même si 9.8% se montrent moins motivés et se contenteraient d'avoir un niveau relativement *bon*. Ce faible pourcentage concerne essentiellement certains étudiants de quatrième année qui estiment que cela est *a priori* trop tard parce qu'ils sont sur le point de terminer leurs études universitaires.

Ces résultats devraient attirer l'attention des enseignants qui se trouvent confrontés à trois questions majeures. La première est relative à la motivation des apprenants, la deuxième à leur niveau faible, notamment à l'oral, et la troisième au souhait des étudiants d'avoir un très « bon niveau » à l'oral et à l'écrit.

Dans la section suivante, nous exposerons les éléments de réponses relatifs aux stratégies d'enseignement/apprentissage dans la classe de langue. Nous y présenterons également les réponses recueillies sur les questions relatives à l'organisation matérielle dans la classe, aux interactions, aux stratégies d'explication de la grammaire ainsi qu'à l'usage de la langue française et à l'emploi de l'arabe (langue maternelle des apprenants) dans la classe.

2.3.2 Stratégies d'enseignement/apprentissage

Nous avons commencé cette section par des questions n'ayant pas de rapport direct avec l'enseignement de la grammaire. Le but consiste à décrire l'état de l'enseignement dans la classe du FLE et à focaliser sur la participation des apprenants dans le processus d'enseignement/d'apprentissage. L'organisation matérielle dans les salles de classe se soumet aux contraintes institutionnelles. La grande majorité des salles de classe dans les universités jordaniennes sont de type traditionnel. Ce type d'aménagement restreint les échanges et les interactions en classe de langue et entrave le travail collectif et participatif.

Les réponses des apprenants à la neuvième question (Q9) confirment que l'organisation des salles de langue influe effectivement sur leur participation. De même, les réponses aux dixième et onzième questions (Q10 et Q11) révèlent que les apprenants participent aux activités de la classe, mais cela se résume essentiellement à la communication avec les enseignants. En effet, les données des deux questions sont identiques et démontrent que 9% des apprenants seulement se considèrent comme de bons participants dans les cours alors que la grande majorité des apprenants participent peu ou pas du tout (91%). Nous pouvons, affirmer, de par notre expérience, que la participation faible des apprenants est également due à la nature des cours étant magistraux. Par conséquent, la participation des apprenants se limite généralement à poser des questions ou à répondre à celles du professeur. De surcroît, les programmes d'enseignement sont souvent très chargés et les professeurs ont des plans de cours et des programmes qu'ils doivent honorer à la fin de chaque semestre. Toutes ces contraintes restreignent les opportunités de créer des situations de communication permettant de motiver une participation active des apprenants.

À cela s'ajoute le constat que les apprenants ne consacrent que peu de temps et d'efforts personnels pour travailler et réviser les savoirs acquis en classe et qu'ils ont toujours besoin de rappels, d'encouragements répétés par leur professeur pour travailler et faire leurs devoirs. Les réponses à la douzième question (Q12) permettant à cet égard d'évaluer les travaux des apprenants à domicile. Les résultats nous informent que 50% des apprenants font occasionnellement les exercices à domicile contre 50% qui les font régulièrement dans le but de vérifier l'acquisition des éléments grammaticaux déjà abordés. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de préciser si les enseignants

utilisaient des manuels de langue (Q13) dans leurs cours. Les réponses des apprenants de première année nous signalent que certains enseignants n'utilisent pas de manuels de langue et concentrent leur enseignement sur les éléments grammaticaux.

Nous avons enfin cherché à savoir si les apprenants avaient recours à des ressources d'apprentissage autres que les manuels et les cours et de mentionner dans l'affirmative la nature de ces ressources (Q14 et Q15). Les réponses dénoncent que 60% des apprenants ont très souvent recours à des sites internet, notamment à des Youtubes et à des livres spécialisés afin de réviser les points grammaticaux abordés en cours et de chercher des éléments de vocabulaire. 23% des étudiants se servent occasionnellement des ressources électroniques tandis que 17% se contentent des explications données par les enseignants et ne recourent jamais à d'autres sources d'information.

Il importe, à ce stade de notre étude, de recueillir les avis des apprenants sur l'importance de la grammaire et sur son enseignement/apprentissage.

2.3.3 Enseignement de la grammaire

La dix-sixième et la dix-septième questions (Q16 et Q17) consistent à évaluer l'importance de la grammaire dans la construction des compétences orale et écrite des apprenants. Les réponses des apprenants établissent que 76% des apprenants jugent que la grammaire est nécessaire pour acquérir une compétence orale. À l'inverse, 87.25% pensent que la grammaire est indispensable, notamment pour acquérir une bonne compétence à l'écrit. Cela pourrait expliquer la raison pour laquelle les apprenants prêtent une attention particulière à l'enseignement de la grammaire. Les réponses à la dix-huitième question (Q16) confirment qu'il y a effectivement une focalisation importante sur la grammaire. Cela est noté par 70% d'apprenants contre 30% qui expriment que le traitement de la grammaire est plutôt bon, c'est-à-dire que la grammaire n'est pas vraiment la priorité de certains enseignants.

Ces résultats montrent que l'enseignement de la grammaire se réserve une place privilégiée dans les différents cours de langue. Les éventuelles questions qui se posent sont: comment la grammaire est-elle enseignée dans la classe de langue? Les exemples de l'enseignement de la grammaire sont-ils présentés en contexte ou décontextualisés? Et comment les apprenants souhaiteraient-ils qu'on la leur enseigne?

Les réponses à la dix-neuvième question (Q19) indiquent que l'enseignement de la grammaire se fait à la fois de manière déductive et inductive (61%). Néanmoins, certains apprenants (29.5%) précisent que la tendance générale consiste à expliquer d'abord les règles, suivies d'exercices d'application. Or, 9.5% des apprenants disent que c'est l'inverse, c'est-à-dire que les exemples sont d'abord présentés puis suivis de l'explication des règles.

En ce qui concerne la manière de présenter les éléments grammaticaux, c'est-à-dire en contexte ou dans des phrases simples. Les résultats exposent que l'illustration d'éléments grammaticaux s'effectue habituellement à travers des phrases simples (d'après 77% des apprenants) ou dans des dialogues et des textes (par 18% des apprenants). Toutefois, un petit nombre d'étudiants trouvent que les points grammaticaux sont parfois présentés sous forme de mots isolés (5%). De toute façon, lorsque nous demandons aux apprenants d'avouer s'ils sont satisfaits de leur compétence grammaticale (Q21), 16% répondent par la négative contre 39% qui se disent en être très satisfaits. En revanche, 45% des étudiants expriment avoir une bonne compétence grammaticale.

Enfin, quand nous interrogeons les apprenants sur la manière qui leur semble idéale pour l'enseignement/l'apprentissage de la grammaire (Q22), plus de la moitié s'abstient de donner de réponse. 100 étudiants (49%) seulement sur 204 ont répondu. Parmi eux, 82 apprenants sont favorables à la démarche déductive et explicative alors que 18 étudiants (18%) préfèrent la démarche inductive. Ces résultats suggéreraient que certains étudiants ont besoin de voir et de comprendre les règles afin de pouvoir les appliquer tandis qu'une petite minorité d'étudiants peuvent réussir à saisir intuitivement les règles grammaticales.

Mais, en quelle langue doit-on expliquer les points grammaticaux? Est-ce que les enseignants ont recours à la langue maternelle des apprenants pour enseigner et expliquer? Quelle est la position des apprenants sur l'utilisation de la langue source et de la langue cible?

2.3.4 Usage du français et de la langue maternelle dans la classe

L'explication et l'enseignement dans la classe de langue devraient normalement se faire dans la langue cible afin d'enrichir le bagage linguistique des apprenants et de motiver leur perception et leur production orale. Cela permet parallèlement d'acquérir implicitement un usage correct de formes grammaticales. Mais, malheureusement, les résultats dévoilent que les interactants, notamment les apprenants ont souvent tendance à recourir à leur langue maternelle pour s'exprimer. En effet, nous avons posé trois questions afin de connaître le taux d'usage du français et de l'arabe dans la classe et de souligner parmi les deux langues laquelle est préférée par les apprenants pour l'enseignement et l'explication des points grammaticaux.

En réponse à la vingt-troisième question (Q23), 25 étudiants (12%) estiment que le français est rarement utilisé dans l'enseignement tandis que 123 (60 %) confirment qu'il est très souvent utilisé en tant que moyen d'enseignement et d'explication. 57 étudiants (28%) indiquent, pour leur part, que le français est modérément utilisé dans la classe.

En fin de compte, la langue maternelle des apprenants n'est jamais absente de la classe (Q24). Les réponses de 62 étudiants (30%) témoignent de ce que la langue arabe est fréquemment utilisée dans les classes. À l'inverse, 110 étudiants (54%) avouent que l'arabe est présent de manière égale en usage tandis que 32 étudiants (16%) déclarent que la présence de l'arabe dans le processus d'enseignement est assez faible. À ce propos, Alrabadi et Hayajneh (2018: 150) confirment que: « *dans les contextes où les apprenants et les enseignants partagent souvent la même LM [...], il paraît évident que la LM reste présente dans la réflexion ainsi que dans le discours des apprenants et des enseignants* ».

À première vue, les réponses des apprenants apparaissent contradictoires alors qu'elles annoncent une variabilité dans les pratiques des enseignants. En effet, le recours à la langue maternelle varie considérablement d'un enseignant à l'autre au sein du même établissement. Cette divergence est souvent due à l'absence de directives de la part de l'établissement à l'égard de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue. Consécutivement, chaque enseignant adopte sa propre pédagogie en fonction de ses convictions ou en obéissant à la demande des apprenants.

Lorsqu'on interroge les apprenants sur l'opportunité d'avoir recours à l'emploi de la langue maternelle dans le processus d'enseignement (Q25), les réponses révèlent qu'ils y sont favorables. En effet, les réponses permettent de préciser que 127 étudiants (62%) suggèrent que l'enseignement soit carrément dispensé en arabe. En revanche, 56 étudiants (27.5%) sont pour un usage modéré de l'arabe alors que 21 (10.5%) s'opposent à l'usage de l'arabe pour l'enseignement et l'explication.

Enfin, tout apprentissage est source d'erreur et il apparaît tant nécessaire qu'instructif de s'attarder sur l'attitude des enseignants face aux erreurs commises par les apprenants à l'oral et à l'écrit.

2.3.5 Correction des erreurs

L'apprentissage d'une nouvelle langue ne peut se faire sans commettre d'erreurs, et les apprenants progressent habituellement dans leur apprentissage par la correction de leurs erreurs. Nous avons donc demandé aux apprenants de souligner si les enseignants corrigent leurs erreurs, et dans l'affirmative de préciser quand cela se fait (Q26, Q27 et Q28). Les réponses des apprenants font ressortir que les enseignants corrigent constamment leurs erreurs grammaticales et phonétiques (91%). La plupart des apprenants (172 étudiants, soit 84%) ajoutent que la correction se fait souvent durant la lecture ou la production orale, mais la correction peut également se faire après les différentes productions (73%), notamment pour la production écrite.

La correction et l'explication de l'erreur sont susceptibles d'améliorer l'appropriation des formes correctes mais l'enseignant ne devrait pas tout corriger à chaque fois que l'apprenant commet une erreur afin de ne pas brimer l'élan communicatif qu'il faut par ailleurs sauvegarder (Cuq et Gruca, 2003: 351).

3. Discussion et propositions didactiques

Certes, l'acquisition d'une nouvelle langue est un processus lent, long et difficile. Elle requiert un travail constant, de l'aptitude ainsi qu'un haut degré de motivation (Krashen, 1988: 21; Ellis, 2012: 75). Or, les résultats de l'enquête démontrent que certains apprenants sont peu motivés quant au choix de l'apprentissage du français ou aux difficultés

intrinsèques du français. Pour remédier à ce problème, il importe d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage et cela à travers des activités le motivant à participer et à s'exprimer (Girard, 1995: 65 et Narcy, 1990: 43). Par ailleurs, l'enseignant connaît par expérience la nature des difficultés que rencontrent ses étudiants. Il faudrait donc s'attarder sur les éléments considérés comme difficiles et se placer aux côtés des apprenants en se demandant quelle explication pourrait leur être la plus profitable (De Salins, 1996: 9).

Nous rappelons ici que les résultats de l'enquête révèlent le faible niveau des apprenants à l'oral, et leur désir d'y remédier. Or, les résultats de l'enquête montrent que le travail de l'oral dans la salle de classe se heurte à différents obstacles dont les contraintes institutionnelles relatives aux plans de cours à achever et à l'organisation des salles de classe. Il importe donc de lutter contre ces contraintes en privilégiant la qualité des connaissances sur la quantité et cela à chaque stade de l'apprentissage. Il serait aussi profitable d'organiser des ateliers, de créer des situations de communication et des activités de simulation, c'est-à-dire de mettre en scène des dialogues afin d'augmenter le taux des interactions orales entre les différents acteurs de la classe. Pour reprendre les conseils délégués par Dabène et al.: « *L'enseignant doit avoir recours à des conduites pédagogiques incitatrices consistant à privilégier les échanges verbaux dans la classe* » (Dabène et al., 1990: 34).

Cela pourrait motiver les apprenants et les aider à se débarrasser progressivement de leur inhibition à s'exprimer oralement. D'après Courtyllon, le professeur assure, il est comme un moniteur, et il doit être toujours prêt pour aider celui qui *se jette à l'eau*. S'il a peur de se noyer, l'étudiant n'apprendra jamais à nager. De même, peut-on dire que « *la communication, c'est la vie, il faut s'y plonger et essayer de comprendre et de s'exprimer* » (Courtyllon, 2003: 110 et 113). Il convient également d'interpeller les apprenants, notamment ceux qui s'abstiennent de parler et qui se réfugient dans leur silence. Il va de soi que la production des apprenants permet, à la fois, de les placer dans des interactions, et donne en retour à l'enseignant la possibilité de diagnostiquer l'état de l'*interlangue* de l'apprenant.

Il importe aussi d'introduire et d'utiliser fréquemment le français dans l'enseignement et l'explication des règles, surtout dans les classes des niveaux avancés. Les enseignants auront à se demander s'il s'agit d'enseigner la langue par la culture, la littérature, etc., ou bien le contraire. Nous rappelons que les résultats de l'enquête dévoilent l'existence de différentes méthodes employées par les enseignants concernant la présentation des éléments grammaticaux et l'emploi de la langue française. Et il en est de même s'agissant du recours à la langue maternelle des apprenants dans l'enseignement. Pourtant, il est bien évident que l'usage de la langue cible permet aux apprenants d'acquérir une prononciation correcte des formes orales de la langue ainsi qu'une envie de communiquer.

En effet, l'exposition à la langue cible augmente naturellement le taux de *input* et de *intake*, et par conséquent le *output* en LE (Krashen, 1988: 10; Allwright, 1984: 156; Long, 1996: 451-452; Ellis, 2002: 224). Cela est d'autant plus nécessaire que l'apprentissage du français se déroule dans un contexte *exolingue* où le contact avec la langue française est limité et circonscrit à la communication dans la salle de classe.

Les données de l'enquête ainsi que nos observations nous ont permis de remarquer que certains enseignants dans la classe de débutants et de faux-débutants n'utilisent pas de manuel de langue et dispensent un enseignement de la grammaire en s'appuyant *a priori* sur leurs propres expériences d'apprentissage. Nous pensons que cette démarche, malheureusement, décontextualise les structures grammaticales et prive pareillement les apprenants de données socioculturelles et phonétiques proposées dans les manuels de langue. Par conséquent, il serait conseillé de recourir aux manuels afin d'assurer une progression logique et de permettre à l'apprenant de découvrir les différents aspects de la langue enseignée.

En toute hypothèse, la grammaire sera, à un moment ou à un autre, évoquée au cours de l'apprentissage. Quand il s'agit d'aborder les éléments grammaticaux qui se présentent dans les manuels de langue ou dans le cours destiné à l'enseignement de la grammaire, nous plaçons pour une démarche explicite, et cela pour diverses raisons:

1. Il y a des apprenants intuitifs capables de construire petit à petit une connaissance implicite (De Salins 1996: 119), mais la majorité de nos apprenants ont besoin d'explications. Cela est dû, entre autres, à leur expérience scolaire qui favorise l'explication et l'apprentissage par cœur. À titre d'exemple, l'enseignement de l'anglais dans les écoles est

centré sur la grammaire qui est enseignée de manière explicite. Ainsi, il importe de tenir compte des besoins langagiers des apprenants, de leur culture ou habitude scolaire ainsi que de leur passé pédagogique. Il s'avère évident que le recours à cette démarche demeure important.

2. L'enseignement explicite permet d'aller directement à l'essentiel sans perte de temps alors que la démarche intuitive en grammaire consiste à obliger les élèves à un effort personnel de découverte de la règle à partir d'exemples disponibles (Puren 1988: 132) ce qui est chronophage. En effet, l'enseignement explicite a l'avantage d'optimiser le temps de la classe (Cuq et Gruca, 2003: 347). Il est également important pour l'enseignant comme pour l'apprenant que les activités soient clairement identifiées, notamment pour les structures grammaticales complexes.

3. La connaissance des règles sécurise et donne confiance aux apprenants de LE d'autant plus que la production agrammaticale est socialement marquée, et serait mal vue par les locuteurs natifs (Wilmet, 2001: 6; Ellis, 2012: 45; Abou-Samra et al., 2018: 3). La connaissance grammaticale explicite peut aider les apprenants à faire face aux faiblesses et aux erreurs durant leur performance communicative (Odlin, 1994: 12; Cuq et Gruca, 2003: 347). Il y a aussi certains types d'activités communicatives qui sont difficiles à réaliser sans une connaissance grammaticale explicite (Odlin, 1994). De même, l'enseignement implicite pourrait conduire à des généralisations aux règles de la langue qui s'avéreraient erronées (Widodo, 2006: 128; Nadeau et Fisher, 2011: 4; et Guyan, 2003: 60). Nadeau et Fisher (2011) expliquent que l'enseignement implicite s'appuyant sur la fréquence pourrait conduire à des sur-généralisations erronées. À titre d'exemple, la procédure déclenchée par la présence de *les* ou *des* consistant à ajouter un "s" à la fin du mot qui suit (*les portes*, *il les portes*). Or, nous souhaitons, et cela procède naturellement de la mission de l'enseignant, que nos étudiants parlent correctement, avec aisance et efficacité, et qu'ils soient capables de corriger leurs erreurs grammaticales lorsqu'ils en produisent;

4. L'enseignement explicite respecte l'intelligence et la maturité des apprenants adultes qui ont besoin de comprendre afin de pouvoir appliquer les règles abordées (Widodo, 2006: 127). En revanche, l'enseignement implicite pourrait mieux convenir à des enfants. En effet, un exemple d'apprentissage implicite est l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Celui-ci apprend à parler et à maîtriser l'outil complexe du langage, sans aborder cette tâche sur un mode analytique, et sans pouvoir verbaliser ce qu'il apprend exactement (Krashen, 1988; Perruchet et Nicolas, 1998: 15);

5. L'enseignement explicite quand il se fait dans la langue cible, avec des explications métalinguistiques, correspondant au niveau des apprenants, permet d'acquérir une certaine connaissance implicite de la langue (Ellis, 2002: 234; Chiss, 2002: 9). D'après, Ellis (2005: 307 et 340) et Odlin (1994: 13-14), bien que l'apprentissage explicite et l'apprentissage implicite soient distincts, ils sont indissociables et complémentaires, et les deux interagissent dans chaque tâche cognitive et à tout stade d'apprentissage. De même, l'activité grammaticale peut être une bonne occasion de développer les capacités argumentatives des apprenants (Cuq et Gruca, 2003: 347).

Enfin, nous avons évoqué que certains enseignants se servaient d'exercices artificiels composés de phrases isolées ou encore de mots décontextualisés. Or, les activités grammaticales doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels afin de permettre le passage à un véritable savoir procédural (Cuq et Gruca, 2003: 347). Cela nous dicte de conseiller l'usage des éléments linguistiques dans leur contexte d'origine, c'est-à-dire dans les situations de communication qui font habituellement appel à telle ou à telle forme de la langue cible. En effet, la *grammaire pédagogique* aboutit à aider les apprenants à acquérir des connaissances de la langue avec les règles de son utilisation (Besse et Porquier, 1991: 181). Pour ce faire, il importe d'avoir recours à des documents authentiques permettant de présenter les données grammaticales telles qu'elles sont utilisées par les locuteurs natifs (CECR, 2005: 116). Il est également possible d'utiliser des textes fabriqués afin d'exposer les règles d'usage de certaines données grammaticales.

Enfin, la dernière question qui se pose est de savoir à quel stade nous devons commencer l'enseignement de la grammaire, au début de l'apprentissage ou bien après, lorsque l'apprenant a acquis une certaine compétence communicative. À l'instar de Cuq et Gruca (2003: 349), nous croyons que la première proposition est plus compatible avec une approche communicative. Nous suggérons donc de consacrer le premier mois d'initiation à la langue française

à l'apprentissage de formes de politesse, aux actes de la parole (saluer, se présenter, prendre congé, etc.) et à la production de différents sons du français à l'isolée et en contexte. Il conviendrait ensuite d'aborder les éléments grammaticaux suivant les difficultés croissantes et suivant l'ordre de leur apparition dans les manuels de langue afin de garantir une progression logique allant du plus simple au plus difficile. Au début de l'apprentissage, on peut concevoir un recours occasionnel à la langue maternelle parce que les apprenants doivent comprendre ce que l'enseignant explique et ce qu'il leur demande de faire. Mais, le recours systématique à la traduction ou à l'explication systématique en arabe devra progressivement être proscrit, notamment avec les étudiants de niveau avancé.

4. Conclusion

Les recherches empiriques démontrent que la grammaire peut être enseignée de manière déductive ou inductive ou bien de manière mixte en alternant un enseignement implicite et un enseignement explicite en fonction des besoins et des attentes des apprenants. Elles permettent également de constater qu'il ne s'agit plus de s'interroger sur l'importance et la légitimité de l'enseignement de la grammaire, celle-ci étant incontestable, mais sur la manière de l'enseigner et sur le stade auquel il faut l'aborder.

Les résultats de l'enquête de terrain révèlent que les apprenants jordaniens éprouvent de sérieux problèmes d'apprentissage. Ces problèmes touchent tant la production orale que la production écrite et ils se confirment d'ailleurs par les résultats obtenus à l'examen de la compétence universitaire du *centre jordanien du développement académique et de l'assurance de qualité pour l'enseignement universitaire*. Ces résultats induisent la nécessité de travailler les différents aspects de la LE et de ne pas restreindre l'enseignement de la langue à la grammaire. En effet, il est illusoire de croire que l'appropriation d'une compétence communicative peut se concrétiser uniquement par la maîtrise des règles grammaticales.

Pour ces raisons, l'explication et les interactions devraient se réaliser en français en utilisant un métalangage correspondant au niveau des apprenants. De même, le recours à la langue maternelle des apprenants devrait être graduellement diminué.

Quand il s'agit de l'enseignement des points grammaticaux, celui-ci devrait se faire de manière explicite car un certain nombre de nos apprenants deviendront des enseignants de français qu'ils apprennent et ils auraient donc besoin d'explication afin de pouvoir assurer une transmission correcte de leurs connaissances. Les éléments grammaticaux doivent être également contextualisés, c'est-à-dire étudiés dans leur usage réel afin de découvrir à la fois les règles grammaticales et leurs règles d'utilisation dans la communication quotidienne. Cela peut se faire à travers des documents authentiques ou fabriqués. Ainsi, trois conditions s'avèrent nécessaires pour l'acquisition de la grammaire: l'attention de l'apprenant sur la forme concernée, l'exposition répétée à des données linguistiques comportant cette forme, ainsi que des occasions pour s'exercer en production (Nassaji et Fotos, 2004: 137).

Enfin, nous avons tenté de mettre en relief l'importance de l'enseignement de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français. Les résultats nous incitent à diagnostiquer d'autres aspects relatifs à l'enseignement du FLE tels que l'enseignement de la phonétique, du lexique et des aspects socio-culturels. Ces aspects attirent effectivement notre attention et ils feront partie de nos recherches futures.

RÉFÉRENCES

- Abou-Samra, M., Abouzaid, M., Bruley C., Laurens, V. et Trévisiol, P. (2018). « Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, pp.1-15.
- Alkhatib, M. (2014). « Le français dans le système éducatif d'un pays non francophone Exemple de la Jordanie ». *Revue Lettres et Langues* 10, pp. 313-322.
- Allwright, R. (1984). « The Importance of Interaction In Classroom Language Learning ». *Applied Linguistics* 5, pp.156-71.
- Bachmann, Ch., Lidenfeld, J. et Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Credif-Hatier.
- Beacco, J-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Bérard, E. (2009). « Les Tâches Dans l'Enseignement du FLE: Rapport à la Réalité et Dimension Didactique ». *Le Français Dans le Monde*, (coordonné par Rosen, E.), S. 45, s.36-44, Paris: CLÉ International.
- Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CREDIF* 2, pp. 38-44.
- Besse, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris :Didier.
- Charaudeau, P. (2014). Pour l'enseignement d'une grammaire du sens. *Gragoatá. Niterói* 36, Vol. 1, pp. 13-27.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et l'expression*. Paris: Hachette.
- Chiss, J-L. (2002). « Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère ». *Cahiers de l'ILSL*, 13, pp. 5-16.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. Paris: Clé International.
- Corder, P. (1967). « The significance of learners' errors ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 5, pp. 161–170.
- Cornaire, C. et Raymond, P. (2001). *Regards sur la didactique des langues secondes*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Courtillon, J. (2001). « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels ». *ELA. Études de linguistique appliquée* 122, pp. 153-164.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Dabène. L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M-C. et Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belge): Mardaga.
- De Salins, G-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Didier-Hatier.
- Dubois, J., Giacomo, M. et Louis, G. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- El Fitouri, I. (2003). « Le point didactique: Enseigner la grammaire du français aujourd'hui. Grammaire et didactique du français ». *Le français dans le monde* 328, pp. 25-27.
- Ellis, N. (2005). « At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge ». *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp. 305-352.
- Ellis, R. (2002). « Does Form-Focused Instruction Qffect the Qcquisition of Implicit Knowledge? ». *A Review of the Research. Studies in Second Language Acquisition* 24(2), pp. 223-236.
- Ellis, Rod (2012). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fougerouse, M-C. (2001). « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *ELA. Études de linguistique appliquée* 2, pp. 165-178.

- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gaonach, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé International.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Collection Pédagogie des langues. Paris: Bordas.
- Guyon, O. (2003). « Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psychologique ». *Les Dossiers des Sciences de l'éducation* 9, pp. 55-66.
- Krashen, S. et Tracey, T. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
- Lightbown, P., Halter, R., White, J. et Horst, M. (2002). « Comprehension based Learning: The Limits of Do it Yourself ». *Revue canadienne des langues vivantes* 3, pp. 427-464.
- Long, M. (1996). « The Role of the Linguistic Environment In Second Language Acquisition ». In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 413-468.
- Martinez, P. (1998). *La didactique des langues étrangères. Que sais-je?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? ». *Bellaterra, Journal of Teaching and Learning and Literature*, Vol. 4, pp. 1-31.
- Nancy, J-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues le cas de l'anglais*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Nassaji, H. and Fotos, S. (2004). « Current Developments in Research on the Teaching of Grammar ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, pp. 126-145.
- Odlin, T. (1994). Introduction. In Odlin Terence editions. *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-25.
- Perruchet, P. and Nicolas, S. (1998). « L'apprentissage implicite: un débat théorique ». *Psychologie Française* 43 (1), pp.13-25.
- Porquier, R. (1977). « L'analyse des erreurs: Problème et perspective ». *Étude de Linguistique Appliquée* 25, pp. 23-43.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Puren, C. (1997). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? ». *Les langues modernes* 2, pp. 8-14.
- Puren C., Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1998). *Se former en Didactique des Langues*. Paris: Ellipses.
- Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions Orphys.
- Roulet, E. (1976). « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». *Études de linguistique appliquée*, 21, pp. 43-80.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (eds.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.
- Tagliante, C. (1999). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.
- Wilmet, M (2001). « Pourquoi une Grammaire critique du français? ». In Demarty-Warzée et Rousseau (éds.), *Les Cahiers du CIEP, « Faire une grammaire, faire de la grammaire »*, (pp. 5-11). Paris: Didier.
- Widodo, P. (2006). « Approaches and procedures for teaching grammar ». *English Teaching: Practice and Critique* Vol. 5, pp. 122-141.

Widdowson, G., H. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement des langues et apprentissage des langues*. Paris: LAL, Credif-Hatier.

Zanchi, C. (2016). *Apprentissage/enseignement du français langue 3 avec un manuel généraliste en contexte arabophone: le cas de la Jordanie*. Linguistique. Université de Lyon.

The teaching of Grammar in the classroom of French as a foreign language

Ahmad Nawafleh¹, Elie Alrabadi², Batoul Al-Muhaissen³

ABSTRACT

This study aims at highlighting the importance of teaching grammar in French as a foreign language class and to discuss the place given to grammar in the different methodological approaches. At the same time, the study attempts to examine the results of a survey of Jordanian students learning French in an academic context. The results of the study reveal that learners have serious difficulties that affect their motivation and their mastery of oral and written forms of French. This requires the use of dynamic and motivating activities that involve more learners in their learning process. The study concludes with a proposition including lines of reflection and didactic solutions that can contribute to the improvement of teaching/ learning French in Jordan.

Keywords: Teaching/Learning; class of French as a foreign language (FLE); explicit-implicit grammar; class activities.

¹Université de Mutha²Université du Qatar³Université du Yarmouk, Jordan. Received on 13/2/2020 and Accepted for Publication on 2/6/2020.